

Sozialisation und Lebenslauf: eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung

Kohli, Martin

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kohli, M. (1976). Sozialisation und Lebenslauf: eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentags* (S. 311-326). Stuttgart: Ferdinand Enke. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-160672>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Sozialisation und Lebenslauf: Eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung

Martin Kohli

I. Fragestellung

Was in der soziologischen Literatur zum Thema "Sozialisation" zu finden ist, konzentriert sich nach wie vor auf die frühen Phasen des Lebenslaufs, auf Kindheit und Jugend. Seit einigen Jahren tauchen immerhin auch einzelne Beiträge auf, die sich nicht mehr an diese Grenzziehung halten. Für sie ist das, was als "Sozialisation" bezeichnet wird, mit dem Eintritt ins Erwachsenenleben noch nicht zu Ende, und sie beziehen deshalb die damit verbundenen Konzepte und Theorien auch auf Prozesse, die sich nach diesem Eintritt abspielen. In diesem Papier will ich versuchen zu zeigen, welche Impulse von dieser Ausweitung für die Sozialisationsforschung als Ganzes zu erwarten sind.

Ich werde also nicht eine fertige Theorie des Lebenslaufs oder der Lebenslauf-Sozialisation, wie sie aus unterschiedlichen Richtungen schon anvisiert oder zumindest postuliert worden ist (*König* 1969, 249; *Rosenmayr* 1969, 344; *Matthes* 1973, 163), vorlegen, sondern einige Fragen formulieren, die durch das Bemühen um eine solche Theorie aufgeworfen werden – Fragen, die über den Rahmen der bisherigen Forschung hinausführen. Es hat sich eingebürgert, bei solchen Gelegenheiten von einem "Paradigmenwechsel" zu sprechen; seit dieser handliche Begriff von Kuhn in die wissenschaftsgeschichtliche Diskussion eingebracht worden ist, sehen sich die Soziologen von immer zahlreicheren Paradigmen umstellt, und ständig schießen neue aus dem Boden. Mein Anspruch ist bescheidener: kein neues Paradigma soll entwickelt, sondern eine neue Perspektive gezeichnet werden. "Neu" heißt nicht, daß sie in der Kinder- und Jugendsozialisation bisher überhaupt nicht gesehen wurde; wohl aber wird sie durch den Einbezug des ganzen Lebenslaufs deutlicher faßbar. Die Disparität der aufgeworfenen Fragen widerspiegelt, wie breit das damit angesprochene Themenspektrum ist und wie unverbunden die entsprechenden soziologischen Werkstücke noch nebeneinander stehen.

Als erstes werde ich einige Probleme der Definition von Sozialisation und den damit verbundenen Begriffen diskutieren, als zweites einige inhaltliche Probleme. Zunächst soll nun aber kurz skizziert werden, auf welche Forschungsbereiche eine Theorie der Lebenslauf-Sozialisation zurückgreifen kann und welche Beiträge dazu schon vorliegen.

II. Ansätze zu einer Theorie der Lebenslauf-Sozialisation

Grundlegend für eine Theorie des Lebenslaufs ist natürlich dessen Aufgliederung in verschiedene Lebensphasen. Das legt es nahe, zunächst die entsprechenden Spezialsoziologien heranzuziehen, nämlich die Soziologie der Jugend und des Alters (1). Vor allem die letztere hat einen starken Aufschwung erlebt. Sie bleibt in ihrer Perspektive allerdings auf diese spezifische Lebensphase beschränkt. Konse-

quente Versuche, das Ganze des Lebenslaufs soziologisch in den Griff zu bekommen, sind bisher rar geblieben. Neben einigen älteren Ansätzen (z.B. *Mannheim* 1928; *Eisenstadt* 1966, Orig. 1956; *Cain* 1964) ist hier vor allem die von *Riley* u. Mitarb. (1972) vorgelegte Theorie der Altersschichtung zu nennen. Sie nimmt Alter als eine der grundlegenden sozialen Variablen ernst. In ihr erscheint nach Meinung der Autoren denn auch Sozialisation in einem neuen Licht (1972, 11).

Auch die Studien, die sich spezifisch mit Sozialisation in Beziehung zum Lebenslauf befassen, sind seit der Pionierarbeit von *Brim*, *Wheeler* (1974, Orig. 1966) und dem Aufsatz von *Becker* (1964), von dem *Wheeler* ausgeht, zahlreicher geworden. Zum Teil tragen sie immer noch Titel, die nicht auf die Einheit des Lebenslaufs weisen, sondern die Ergänzung bzw. Opposition zur Kindheitssozialisation anzeigen: "Erwachsenensozialisation" (*Brim* 1968) oder "Sozialisation für die mittleren und späten Jahre" (*Riley* u. Mitarb. 1969).

In der psychologischen Sozialisationsforschung ist die Lage ähnlich. Bis vor kurzem gab es nur schmale Ansätze zu einer Psychologie des Erwachsenenalters und des Lebenslaufs. Jetzt zeichnet sich ein Wandel ab. Die Lern- und Intelligenzpsychologie wenden sich dem Erwachsenen zu. Die Entwicklungspsychologie weitet sich auf den ganzen Lebenslauf aus (2): aus "child development" wird "human development" (vgl. *Neugarten* 1971).

Eine weitere Quelle ist die Forschung über Statusübergänge. Sie wurde ursprünglich vor allem von Anthropologen getragen, die in ihren vergleichenden Studien auf die Diskontinuitäten im Lebenslauf (*Benedict* 1938) und die Übergangsriten, die zu ihrer Bewältigung dienen, stießen (der klassische Beitrag zum letzteren Thema von *van Gennep* datiert aus dem Jahre 1908). Seit kurzem ist auch das Interesse von Soziologen an diesem Thema erwacht (*Glaser*, *Strauss* 1971). Die einzelnen Übergänge im Lebenslauf haben unterschiedliche Beachtung gefunden. Zum Übergang von der Schule in den Beruf lassen sich nur wenige (vorwiegend englische) Untersuchungen nennen (z.B. *Carter* 1962; *Hill* 1969). Etwas intensiver ist der Rücktritt aus dem Beruf erforscht worden. Ähnlich steht es mit den Statusübergängen im Rahmen der Ehe und Familie (z.B. *Rapaport*, *Rapaport* 1965; *Rossi* 1968). Über die vereinzelt Betrachtung von Statusübergängen hinaus führt das Laufbahnkonzept: Laufbahnen sind geregelte Folgen von mehreren sozialen Positionen, die durch Übergänge verknüpft sind (vgl. *Kohli* 1973). Dieses Konzept hat bisher nicht nur im beruflichen Bereich Anwendung gefunden, wo es von der Umgangssprache situiert wird, sondern z.B. auch in der Familiensoziologie und der Devianzforschung.

Im übrigen findet auch in der institutionellen Bildung eine Auswertung der Perspektive in Richtung Lebenslauf statt. Die ausschließliche Konzentration der formalen Bildung auf den Anfang des Lebenslaufs, vor dem Eintritt ins Erwachsenenleben, wird mehr und mehr in Frage gestellt. Erwachsenenbildung soll nicht mehr den marginalen Institutionen vorbehalten bleiben, die sie bisher betrieben haben. Wenn neuerdings statt bloß von "permanent" bereits von "recurrent education" gesprochen wird, so ist das ein klarer Hinweis darauf, daß es nicht nur um eine Aufstockung der bisherigen Bildung geht, sondern um deren Veränderung: Phasen der Teilhabe an institutionalisierter Bildung sollen das ganze Leben hindurch mit solchen produktiver Tätigkeit abwechseln.

III. Definitionsprobleme

Wer von einer Definition spricht, meint zunächst die Abgrenzung der Bedeutung eines Begriffs (wie sie hier für den Begriff "Definition" versucht wird). Im folgenden wird "Definition" in einem umfassenderen Sinn verstanden, nämlich als (wissenschaftliche oder gesellschaftliche) Umschreibung eines Problemereichs bzw. Interaktionsthemas. Ich gehe davon aus, daß es zur Aufgabe der Soziologie gehört, zu analysieren, wie die soziale Wirklichkeit, die uns als "äußerliche" vorgegeben ist, ihrerseits auf das Handeln von Menschen zurückgeht, durch das sie konstituiert und institutionalisiert wird. Konstituierung heißt gesellschaftliche Festlegung dessen, was "wirklich" und was "problematisch" (d.h. in Interaktionen verhandelbar) ist. Die Soziologie kann deshalb nicht einfach die gesellschaftlich herrschenden Definitionen als vorgefundene übernehmen, d.h. in der Alltagsperspektive ("common-sense", "natürliche Haltung") verharren, sondern hat zu fragen, wie diese die sozialen Tatsachen, die sie abzubilden meint, überhaupt erst konstituiert. Es kann gezeigt werden, daß weite Bereiche der Sozialisationsforschung dies (implizit oder explizit) unterlassen. Damit gliedern sie sich in den gesellschaftlichen Konstitutionsprozeß ein, statt diesen seinerseits zum Thema zu machen (3).

Die Kritik daran kann von einer Analyse der Kindheitssozialisation ausgehen (vgl. MacKay 1973); sie wird aber besonders nahegelegt, wenn die Probleme der Sozialisation über den ganzen Lebenslauf hinweg untersucht werden sollen.

1. Zum Begriff "Sozialisation"

"Sozialisation" kann definiert werden als soziales Lernen (im weitesten Sinn), d.h. als Prozeß der relativ überdauernden Änderung von Verhaltens- bzw. Handlungsdispositionen unter dem Einfluß sozialer Interaktionen. Diese Veränderungen stehen in einem engen Zusammenhang mit dem Lebenslauf. Gegen eine solche Umschreibung ist noch nichts einzuwenden. In der Soziologie wird aber gewöhnlich anders definiert. Sozialisation heißt dann z.B. der "Prozeß, in dessen Verlauf der Mensch sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Neigungen aneignet, die ihn erst zu einem richtigen Mitglied einer Gesellschaft werden lassen" (Brim 1974, 1) (4). Hier wird deutlich, daß der Standpunkt der Gesellschaft eingenommen ist, von dem aus beurteilt wird, wie gut die Sozialisation geglückt ist. Dies kann nicht beanstandet werden, solange die Gesellschaft und ihre Definition von Normalität ("volle Mitgliedschaft") und damit von Sozialisation in der Analyse selber thematisiert wird. Häufig fällt die Thematisierung jedoch unter den Tisch. Der Soziologe umschreibt seinen Forschungsgegenstand dann ungebrochen von seiner Alltagsperspektive als Mitglied einer Gesellschaft aus; mehr noch: als "volles" Mitglied der Gesellschaft, nämlich als Erwachsener. Von da aus gelten alle "Noch-nicht-Erwachsenen" nicht als eigenständige Personen, sondern bleiben dahinter zurück:

"Children are incomplete – immature, irrational, incompetent, asocial, acultural, depending on whether you are a teacher, sociologist, anthropologist, or psychologist. Adults, on the other hand, are complete – mature, rational, competent, social, and autonomous, unless they are 'acting-like-children'." (MacKay 1973, 27 f.).

Das hat zur Folge, daß der Prozeß, in dem Kinder zu Erwachsenen werden, nur als Beseitigung eines Defizits erscheinen kann, d.h. als Auffüllung einer Leere oder als Ersetzung einer weniger weit fortgeschrittenen Struktur durch eine fortgeschrittenere. *MacKay* will demgegenüber untersuchen, wie die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen tatsächlich verläuft. Er betrachtet also Sozialisation als einen Prozeß, in dem Angehörige unterschiedlicher "Kulturen" mit ihren unterschiedlichen, aber beidseitig vorhandenen interpretativen Kompetenzen miteinander interagieren (aaO, 30 f.). Diese Interaktionsprozesse können nur dann als Thema überhaupt gefaßt werden, wenn die Soziologie sich von der Alltagsperspektive löst. Sonst begeht sie das, was in der Sprache der Ethnomethodologie die Verwechslung von "topic" und "resource" heißt: sie wird zur "folk discipline", "deprived of any prospect or hope of making fundamental structures of folk activity a phenomenon" (*Zimmermann, Pollner 1970, 82*).

Um einen solchen Alterszentrismus zu vermeiden, ist es nötig, den Lebenslauf als ganzes zu sehen. Die einzelnen Lebensphasen werden dann als Teile einer zeitlichen Abfolge sichtbar, die sich nicht mit dem Erreichen des Erwachsenenalters erschöpft und nicht entlang eines Kontinuums zunehmenden Fortschritts abläuft. Der Prozeß, der von einer Lebensphase zur nächsten führt, wird dann nicht mehr von vorneherein evolutionistisch als Aufrücken zu einer höheren Stufe, ja zum Ziel der menschlichen Entwicklung verstanden, sondern als Prozeß, in dem Angehörige unterschiedlicher Lebensphasen ihre Identitäten interaktiv verhandeln (Sozialisation als "role negotiation", vgl. *Goslin 1969, 7*).

Nun läßt sich hier einwenden, daß die Defizittheorie doch auch ihre empirischen Grundlagen hat. Kleine Kinder sind nicht nur anders als Erwachsene, sie sind nicht nur in ihrer physischen Existenz von deren Hilfe abhängig, sie sind offensichtlich in ihren Fähigkeiten zu sozialem Handeln noch beschränkt. Was heißt dieses "offensichtlich"? Es verweist auf eine generelle Handlungsfähigkeit, die ein Kriterium für die Messung von Defiziten unabhängig von spezifischen gesellschaftlichen Definitionen bildet. Sie kann z.B. aus einer Analyse der Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilnahme an Interaktionsprozessen abgeleitet werden (vgl. *Krappmann 1971*). Ohne daß hier die Frage entschieden werden muß, ob eine solche Ableitung überhaupt völlig abstrakt erfolgen kann, ist jeweils zu ermitteln, wie weit sie auch auf konkrete gesellschaftliche Bedingungen bezogen ist (5). Diese müssen thematisiert werden, bevor die Alltagstheorie übernommen werden kann. Für eine adäquate Untersuchung der empirischen Interaktionen und der in ihnen zum Ausdruck kommenden Gleichheiten und Differenzen ist somit ein analytischer Bezugsrahmen nötig, der die Differenz nicht schon definitionell als Defizit der einen Seite vorgibt (6).

Die These von *MacKay* mag forciert sein. Wenn sie auf den Lebenslauf als ganzes übertragen wird, fällt dieser Einwand dahin. Hier (z.B. beim Übergang in den Ruhezustand) zeigt sich deutlich, daß der Sozialisationsprozeß keineswegs die Beseitigung eines Defizits beinhaltet, sondern eine Veränderung, die nicht schon abstrakt in diesen Kategorien des "mehr" oder "weniger" gefaßt werden kann.

2. Reziprozität

Sobald Sozialisation als ein Interaktionsprozeß aufgefaßt wird, ohne daß die eine Seite bereits zum Maßstab für die andere gemacht wird, eröffnet sich die Möglichkeit, diesen Prozeß als zweiseitig zu begreifen. Die Reziprozität des Sozialisationsprozesses wird in vielen neueren Veröffentlichungen hervorgehoben (programmatisch z.B. von *Goslin* 1969, 5 ff., und *Bronfenbrenner* 1973, 339 ff.). Sie läßt sich bereits in der Kindheitssozialisation ausmachen (*Lewis, Rosenbaum* 1974). Deutlicher ist sie jedoch in der Erwachsenensozialisation (*Lüscher* 1968). *Hartmann* (1974) stellt sie ins Zentrum seiner Diskussion der Beiträge von *Brim, Wheeler*. Dabei taucht die Schwierigkeit auf, zwischen Reziprozität auf der analytischen und auf der empirischen Ebene zu unterscheiden. Eine Verwechslung der beiden ist nicht immer vermieden worden. Schon *Bakke* (1955) hat in seinem klassischen Reziprozitätskonzept – "Sozialisation" als Anpassung der Person an die Organisation, "Personalisation" als Anpassung der Organisation an die Person – diese allzusehr für real gegeben gehalten. Das führt zu einer idealistischen Auffassung der Wirkungsmöglichkeiten des einzelnen, in der das Machtgefälle zwischen den Beteiligten unterschlagen wird.

Voraussetzung für eine Analyse der empirisch gegebenen Reziprozität ist wiederum ein analytisches Konzept, in dem sie überhaupt thematisiert werden kann. Dazu gehört auch eine kritische Hinterfragung der Begriffe "Sozialisator" und "Sozialisand". Es gibt Autoren, die konsequenterweise auf sie verzichten und sich nur noch die Frage stellen: Welche sozialisierenden Einflüsse gehen in einer Interaktion von jeder der beteiligten Parteien auf die andere aus? (z.B. *Looft* 1973). Die beiden Begriffe können unter den hier entwickelten Gesichtspunkten dann beibehalten werden, wenn deutlich wird, daß sie konkrete gesellschaftliche Definitionen beschreiben, die in der Analyse ihrerseits zu problematisieren sind.

3. "Primäre" und "sekundäre" Sozialisation

"Primäre" Sozialisation wird gewöhnlich als der Prozeß aufgefaßt, der bis zum vollen gesellschaftlichen Mitgliedsstatus als Erwachsener oder bis zur vollen sozialen Handlungsfähigkeit reicht; Sozialisationsprozesse nach diesem Zeitpunkt sind "sekundäre".

"Sekundär" nennen wir den Vorgang der Sozialisation, wenn ein prinzipiell schon handlungsfähiges Subjekt neue Rollen hinzulernt. Primär heißt der Sozialisationsvorgang, in dem das Neugeborene die Handlungsfähigkeit eines Subjekts als solche erwirbt" (*Habermas* 1970, 378).

Damit wird impliziert, daß ein Individuum an einem bestimmten Punkt seines Lebenslaufs "fertig" sozialisiert sei, vorher dagegen noch nicht. Die Probleme, die mit dieser Annahme einer abstrakten (von gesellschaftlichen Bedingungen abgehobenen) Handlungsfähigkeit einhergehen, wurden bereits erwähnt. Davon abgesehen mag eine solche Implikation wiederum als Beschreibung der gesellschaftlich herrschenden Definition zutreffen. Sie darf aber nicht unbefragt in die wissenschaftliche Perspektive eingehen. Denn diese muß sich gerade darauf richten, den gesellschaftlichen Definitionsprozeß, durch den eine bestimmte Lebensphase und die ihr entsprechende Persönlichkeitsstruktur als "komplett", als Ziel und Maßstab aller Sozialisation erscheint, zum Thema zu machen.

4. "Sozialisation" und "Resozialisation"

Der Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen wird von einigen Autoren in eine Parallele zu dem zwischen "primärer" und "sekundärer" Sozialisation gebracht. So scheint z.B. *Brim* (1974, 20 f.) Resozialisation mit "sekundärer" Sozialisation im erwähnten Sinn gleichzusetzen. *Wheeler* dagegen betont (im gleichen Buch), daß Resozialisation den Zweck habe, "irgendwelche Mängel der frühen Sozialisation auszugleichen oder zu korrigieren" (1974, 71); bei "normalen" Personen (*Wheeler* setzt dazu keine Anführungszeichen) ist statt dessen von "weiterer Sozialisation" die Rede. Das verweist auf die gesellschaftliche Definition von "Normalität" und "Abweichung", d.h. von erwünschten und nicht erwünschten Sozialisationsergebnissen. Sie liefert das Kriterium für die Beurteilung, ob die Sozialisation "geglückt" oder "mißlungen" ist. Der "labeling"-Ansatz hat gezeigt, daß es keineswegs genügt, solche gesellschaftlichen Definitionen als gegeben in den wissenschaftlichen Bezugsrahmen zu übernehmen, sondern daß es darum geht, den Interaktionsprozeß aufzuklären, in dem sie zustandekommen und sich durchsetzen.

Wiederum sind es die Probleme der Lebenslauf-Sozialisation, die besonders klar die Notwendigkeit zu einer solchen Ausweitung der Forschungsperspektive aufzeigen, und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen machen sie die Grenzen des Modells der (funktionalistischen) Rollentheorie deutlich. In diesem Modell wird eine einheitliche gesellschaftliche Erwartungsstruktur angenommen und der "Erfolg" eines Sozialisationsprozesses daran gemessen, wie weit er das Verhalten und die internalisierten Motive des Sozialisierten mit diesen Erwartungen zur Deckung gebracht hat (7).

Altern ist Mobilität zwischen den Altersklassen mit ihren je unterschiedlichen Rollenerwartungen. Diese Mobilität ist unvermeidlich. *Riley u. Mitarb.* (1972) gehen in ihrer Theorie der Altersschichtung vom funktionalistischen Rollenmodell aus, stellen aber bei der Diskussion der Sozialisationsprobleme, die mit dem Altern verbunden sind, voll Verwunderung fest, daß sein Erfolgskriterium für Sozialisation hier offensichtlich problematisch wird. Denn der Übergang von der einen in die nächste Altersklasse ist ein doppelter Prozeß: er umfaßt nicht nur das Lernen der neuen Rollenerwartungen, sondern auch die Ablösung von den alten. Je höher die Verpflichtung (commitment) des einzelnen gegenüber der alten Position, desto schwieriger wird es sein, ihn davon zu überzeugen, sie zu verlassen. Das ist eine Quelle ständiger Spannung für Individuum und Gesellschaft. Eine Lösung dafür wäre Sozialisation zu begrenzter statt totaler Verpflichtung (aaO, 538). *Riley u. Mitarb.* sehen darin allerdings auch eine Gefahr: begrenzte Verpflichtung erhöht das Potential für abweichendes Verhalten und damit für eine Veränderung der Rollennormen selber (aaO, 538). Dies führt sie zu einer Kritik daran, daß dieses Modell – das sie zunächst als unproblematisch übernommen haben – Sozialisation nur als einen konservativen Prozeß sehe. Eine Theorie der Altersschichtung führe dagegen notwendig zur Auffassung, daß Sozialisation auch mit Wandel zu tun hat, sogar eine zentrale Quelle sozialen Wandels ist (aaO, 547).

Zum andern erweist sich in der Analyse von Übergangsprozessen und der damit verknüpften Diskontinuitäten, daß auch in Bezug auf eine spezifische Position widersprüchliche Erwartungen bestehen, die institutionell verfestigt sein kön-

nen. Was von der einen Institution als erwünschtes Sozialisationsergebnis aufgefaßt wird, widerspricht den Erwartungen der andern. Ein Beispiel dafür ist der Übergang von der Schule in den Beruf. Die Schule (z.B. eine Fachschule) bereitet nach ihrem eigenen und dem gesellschaftlich geltenden Verständnis auf den Beruf vor, sie ist im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung diejenige Institution, der diese Aufgabe überbunden ist. Aus der institutionellen Eigendynamik oder auch aus bewußten Versuchen der Lehrer, die in der Berufswelt selber geltenden Erwartungen hinsichtlich der spezifischen Berufsposition zu unterlaufen, kann es zu einer Sozialisation kommen, die diesen Erwartungen nicht entspricht. Die Schule versucht über den Sozialisationsprozeß einer neuen Definition der Berufsposition zum Durchbruch zu verhelfen und die Schüler so zu sozialisieren, daß sie dem zu erwartenden Veränderungsdruck Widerstand leisten können. Von Seiten des Betriebs dagegen gilt dieses Sozialisationsergebnis als unerwünscht; der Sozialisationsprozeß ist mißlungen und hat zu abweichendem Verhalten geführt, das durch Resozialisation korrigiert werden muß. Ob ein Sozialisationsprozeß als geglückt oder als mißlungen gilt und ob somit Resozialisation notwendig wird oder nicht, hängt demnach von spezifischen Rollenerwartungen und den dahinter stehenden Interessen ab. Umgekehrt: mit der Definition von erwünschten Sozialisationsergebnissen im Hinblick auf eine Position wird diese selber definiert, werden die mit ihr verbundenen Erwartungen formuliert.

Natürlich gibt es Rollenerwartungen und Werte, die in einer Gesellschaft allgemeine Geltung haben; andernfalls wäre es gar nicht möglich, von "Gesellschaft" als einer sozialen Einheit zu sprechen. Häufig bestehen aber auch Diskrepanzen zwischen gesellschaftlichen Institutionen, die beide nicht von vorneherein als abweichend gelten. Im oben erwähnten Fall sind es Schule und Betrieb. Wer empirische Belege für solche Diskrepanzen braucht, findet sie in der oben erwähnten Literatur zum Übertritt von der Schule in den Beruf (z.B. Carter 1962). Von funktionalistischer wie von marxistischer Seite wird dagegen gewöhnlich die Kontinuität von Schule zu Beruf herausgestellt — zu verkürzt, wie sich bei genauer Analyse zeigt.

5. Eine "objektive" Definition von Sozialisation?

Bisher war davon die Rede, daß Sozialisation und Resozialisation je nach gesellschaftlichem Standort anders definiert werden. Aus der Lebenslaufperspektive läßt sich nun auch eine davon unabhängige "objektive" Umschreibung gewinnen. Sozialisation kann auf eine Position bezogen sein, in der sich der "Sozialisand" schon befindet, aber auch auf eine Position, die er erst später einnehmen wird (antizipatorische Sozialisation). Dies kann generalisiert werden: antizipatorische Sozialisation findet in jeder Position statt, die einer andern vorgeschaltet ist. Denn auch wenn von keiner Seite ein Interesse an oder ein Bewußtsein von dieser Position als sozialisatorischer besteht, verschwindet ja das dort Gelernte nicht einfach; der einzelne verliert seine früher gemachten Erfahrungen nicht, sondern sie bleiben für ihn als Horizont für neue Erfahrungen mehr oder weniger relevant — auch wenn sie dem Vergessen oder der Verdrängung anheimfallen. Ein außenstehender Beobachter wird z.B. feststellen, daß alle alten Männer, bevor sie

nicht mehr arbeiten, berufstätig waren. Er wird daraus schließen, daß die Berufstätigkeit offenbar eine notwendige Vorstufe für und damit Vorbereitung auf die Pensioniertenzeit ist. Das ist objektiv zweifellos der Fall: die Berufserfahrungen bleiben auch für die Zeit nach dem Rücktritt aus dem Erwerbsleben relevant. Der Beruf gilt aber gesellschaftlich nicht als Sozialisation für später. Eine solche "objektive" Umschreibung, die weit über die Prozesse hinausführt, die in der Gesellschaft bzw. in bestimmten Institutionen oder Gruppen als Sozialisation gelten, kann den konzeptuellen Rahmen abgeben, innerhalb dessen diese gesellschaftlichen Definitionen lokalisiert und als Produkte von Interaktionsprozessen thematisiert werden können.

IV. Inhaltliche Probleme

1. Altersunterschiede im Sozialisationsprozeß

In der traditionellen Sozialisationsforschung gilt die Beziehung Mutter-Kind bzw. Eltern-Kind immer noch als Prototyp der sozialisierenden Interaktion. Daneben ist auch die Bedeutung der Gleichaltrigen (peers) hervorgehoben worden. Die Diskussion der unterschiedlichen Wirkungen von Sozialisation durch Ältere und durch Gleichaltrige ist ein erster Ansatz zum Einbezug von Altersunterschieden als nicht einer bloßen Gegebenheit, sondern einer Variable im Sozialisationsprozeß. Aus der Perspektive einer Lebenslauf-Sozialisation kann dieser grobmaschige Ansatz differenziert und theoretisch untermauert werden.

Die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer Altersklasse legt es in der sozialen Struktur auf ähnliche Weise fest wie seine soziale Klassenzugehörigkeit (Mannheim 1928, 171 f.). Altersklassen sind gesellschaftlich geschichtet, d.h. unterscheiden sich hinsichtlich der Erwartungen, denen sich die Individuen darin ausgesetzt sehen, der Rechte und Möglichkeiten, die sie haben, und der Zwänge, unter denen sie stehen. Altersunterschiede sind demnach eine wesentliche Dimension sozialer Ungleichheit und der damit einhergehenden Unterschiede im sozialen Handeln.

Looft (1973) hat versucht, die möglichen Altersunterschiede zwischen den an Sozialisation Beteiligten (im Rahmen einer Konzeption von Sozialisation als wechselseitigem Interaktionsprozeß) systematisch zu gliedern. Er unterscheidet vereinfachend drei Altersklassen ("junge", "mittlere" und "alte" Menschen) und entsprechend sechs mögliche "Interaktionssysteme": junge-mittlere, junge-junge, junge-alte, mittlere-mittlere, mittlere-alte und alte-alte Menschen (da er darauf verzichtet, zwischen "Sozialisatoren" und "Sozialisanden" zu unterscheiden, spielt die Reihenfolge der beiden Altersklassen in einem solchen Interaktionspaar keine Rolle). Der größte Teil der Sozialisationsforschung hat sich bisher auf das erste System konzentriert (zumeist allerdings in einseitiger Richtung, nämlich auf die Sozialisationswirkung der mittleren auf die jungen) ein Teil auch auf das zweite. Bereits zum dritten System gibt es nur noch wenige Untersuchungen, wobei sich als Ergebnis daraus abzeichnen scheint, daß Junge wenig Sozialisationseinfluß auf die Alten haben und umgekehrt; *Looft* bestätigt die Vorstellung einer "konfigurativen" Gesellschaft, in der man sich zur Orientierung (und somit Sozialisation) eher an Gleichaltrige als an Ältere wendet (*Mead* 1971). Über die sozialisie-

renden Interaktionen zwischen Erwachsenen in den mittleren Jahren ist – entsprechend dem anfangs vermerkten “Alterszentrismus” der Forschung – praktisch nichts bekannt, obwohl alle Überlegungen darauf hinweisen, daß sie sehr bedeutsam sind. Ebenso wenig gesicherte Informationen gibt es über die Beziehungen zwischen der mittleren und der älteren Generation. Etwas günstiger ist die Forschungslage hinsichtlich der Beziehungen der Alten untereinander – eine Folge des Aufschwungs der Gerontologie in den letzten Jahren. Die Befunde deuten darauf hin, daß innerhalb der alten Generation starke Sozialisationswirkungen bestehen, wenn sie auch eingeschränkt werden durch die gewaltige Reduktion der Sozialbeziehungen, die ein wesentliches Merkmal des Altwerdens in unserer Gesellschaft darstellt.

Die inhaltlichen Ergebnisse, zu denen *Loof*t kommt, und ihre Tragweite für die Sozialisationstheorie konnten hier nur angedeutet werden. Vereinfachend ist seine Darstellung auch insofern, als er sich auf Zwei-Personen-Interaktionen beschränkt. In Sozialisationsprozessen sind gewöhnlich mehrere Personen beteiligt, die auch mehreren unterschiedlichen Generationen angehören können. Eine allgemeine Folge davon ist, daß tendenziell größere Unterschiede zwischen den von den verschiedenen Sozialisatoren vertretenen Erwartungen bestehen und sich damit die Annahme eines einheitlichen Systems von Erwartungen im Sozialisationsprozeß wiederum als Extremfall erweist (*Riley* u. Mitarb. 1972, 545). Es ist darüber hinaus notwendig, die ins Spiel kommenden Altersbeziehungen im einzelnen zu thematisieren. *Riley* u. Mitarb. (1972, 544 f.) diskutieren in diesem Zusammenhang das Beispiel des (in den USA) zunehmenden Altersunterschiedes zwischen Eltern und Lehrern (der unteren Schulstufen). Die theoretischen Überlegungen über dessen Folgen führen in die entgegengesetzten Richtungen, je nachdem ob der entscheidende Unterschied im Lebensalter oder in der Kohortenzugehörigkeit gesehen wird. Aus der Perspektive der Lebensaltersunterschiede ist anzunehmen, daß die Eltern aus Respekt vor den älteren und erfahreneren Lehrern deren Forderungen gegenüber ihren Kindern unterstützen; aus derjenigen der Kohortenzugehörigkeit drängt sich angesichts des sozialen Wandels hinsichtlich Kindererziehung etc. die Vermutung auf, daß die Eltern ihren Kindern näher stehen als den Lehrern und sich somit eine Koalition von Eltern und Kindern gegen die Schule bildet.

Die Überlegungen von *Loof*t und von *Riley* u. Mitarb. stehen in einem engen Zusammenhang mit Fragen, die auch in der Alltagsperspektive umstritten sind. Beziehungen zwischen Altersgruppen bzw. Generationen (8) können auch unter dem Aspekt des Konflikts gesehen werden. Bringt zunehmende gesellschaftliche Differenzierung notwendig eine zunehmende Segregation zwischen den Altersklassen mit sich, und welche Folgen ergeben sich daraus für die Sozialisationsprozesse? Ist Segregation zwischen den Generationen notwendig mit Konflikt verbunden (9)? Diese Fragen seien gestellt, ohne daß hier eine Antwort gegeben werden kann. Im übrigen verweisen sie auf den engen Zusammenhang zwischen Altersdifferenzierung und sozialem Wandel (vgl. 4).

2. Lernen und Verlernen

Es wurde schon gezeigt, daß die Erwünschtheit von Resozialisation damit zusammenhängt, ob der Sozialisationsprozeß gesellschaftlich bzw. innerhalb einer Institution als geglückt oder mißlungen eingestuft wird, ob somit das Ergebnis (das Verhalten des Sozialisierten) den herrschenden Erwartungen entspricht oder nicht. Das führt weit über den Rahmen des "abweichenden" Verhaltens hinaus, wie sich am Beispiel des Übergangs von der Schule in den Beruf erwiesen hat. Generell läßt sich sagen, daß Resozialisation überall dort gesellschaftlich als nötig erscheint, wo Diskontinuitäten zwischen den Phasen im Lebenslauf bestehen. Wie stark der Lebenslauf in industriellen Gesellschaften von solchen Diskontinuitäten geprägt wird, ist den Anthropologen seit langem bekannt (vgl. *Benedict* 1938).

Resozialisation beinhaltet aber nicht nur das Lernen von neuen Dispositionen, sondern ebenso zentral das Verlernen der alten. Dies wird in der traditionellen Perspektive der Sozialisationsforschung gewöhnlich übersehen. Verlernen ist nicht ein überschüssiger Prozeß, der auch wegfallen kann, sondern die gesellschaftlichen Erwartungen in bezug auf die neue Position erzwingen die Aufgabe der alten (10). Verlernen ist somit ein sehr allgemeines Problem. In der Lernpsychologie hat es einige Aufmerksamkeit gefunden, allerdings unter dem spezifischen Interesse, es soweit als möglich zu verhindern oder wenigstens hinauszuschieben. Als Inhalt und Aufgabe von Sozialisationsprozessen ist es dagegen bisher kaum beachtet worden (11).

Riley u. Mitarb. (1969, 962) sprechen von "Rollentransfer" als einem doppelten Prozeß, der zum einen die Aufgabe der alten, zum andern die Übernahme der neuen Rolle umfaßt. Beides geschieht nach ihnen nicht von selbst; auch für das Verlernen sind Sozialisationsprozesse nötig. (Man könnte hier von "Desozialisation" oder – im Anschluß an *Rafky* 1973, 57 – von "negativer Sozialisation" sprechen). Eine solche analytische Trennung ist zweifellos sinnvoll, obwohl in manchen empirischen Prozessen die Ablösung von der alten Position gleichzeitig mit der (und durch die) Übernahme der neuen vor sich geht. In andern Fällen ist die Trennung auch empirisch sichtbar, so etwa bei der Eingliederung in totale Institutionen, wo es sich am Anfang oft vorwiegend darum handelt, alles Bisherige auszumerzen. *Riley* u. Mitarb. zeigen auch, daß gegen Ende der Berufstätigkeit ein solcher Desozialisationsprozeß beginnt, ohne daß er schon mit einer positiven Vorbereitung auf die Zeit nach der Pensionierung verbunden ist.

Die Grundfrage, die hier zu stellen ist, lautet: sind Lernen und Verlernen parallele Prozesse? Wenn nicht, welche Struktur haben Desozialisationsprozesse? Darüber ist noch kaum etwas bekannt. *Riley* u. Mitarb. (1969, 961 f.) nehmen eine genaue Parallelität an: die positiven gesellschaftlichen Beiträge (Erwartungen, Mittel, Sanktionen), die vorher zur Übernahme der Rolle geführt haben, verkehren sich nun in negative. Diese Auffassung ist offensichtlich mindestens in einem wichtigen Punkt zu mechanistisch: Verlernen kann nicht einfach die Rückkehr zum status quo ante sein. Die gemachten Erfahrungen lassen sich nicht ausradieren, sie bleiben in der einen oder andern Form präsent und bilden den Horizont, auf dem neue Erfahrungen interpretiert und neue Ziele antizipiert werden. Verlernen könnte demnach heißen: mit vergangenen Erfahrungen neu umzugehen lernen. In welcher Weise das geschehen kann, wird aus einer genaueren Analyse der Übergangsprozesse deutlich.

3. Übergänge

Übergänge zwischen Positionen, die vom einzelnen in zeitlicher Abfolge eingenommen werden, lassen sich aus zwei Richtungen her als Thema für die Sozialisationsforschung ausmachen. Erstens stellen die Diskontinuitäten zwischen zwei Positionen ein Sozialisationsproblem. Der einzelne muß befähigt und motiviert werden, seine alte Position aufzugeben und die neue einzunehmen. Es genügt nicht, ihn in die neue Position zu rekrutieren, er muß dafür auch sozialisiert werden. Sozialisation stellt sicher, daß Übergänge tatsächlich stattfinden und vom einzelnen bewältigt werden können. Sie führt dazu, daß jemand, der in eine neue Position gekommen ist, darin nicht weiterhin wie in der alten handelt oder in diese zurückkehrt: sie trägt dazu bei, den Übergang irreversibel zu machen (*Glaser, Strauss* 1971, 18).

Zweitens ist Sozialisation (definitionsgemäß, d.h. von den Definitionen der als Sozialisatoren legitimierten Beteiligten aus) auf den Erwerb von Handlungsdispositionen gerichtet, die relativ dauerhaft sind, d.h. auch nach dem Wegfall des sozialisierenden Einflusses noch handlungsrelevant bleiben. Das bezieht sich häufig auf Positionen, die erst später eingenommen werden; oft ist der Zugang zu ihnen an die erfolgreiche Absolvierung von spezifischen Sozialisationspositionen z.B. in Schulen geknüpft. Sozialisation ist dann antizipatorisch; sie hat sich nach dem Übergang des Sozialisanden in die Zielposition zu bewähren. Der Sozialisand muß also das Gelernte in die neue Position transferieren können.

Schulen schaffen organisatorische Bedingungen, die von denen in den Zielpositionen abweichen, um eine probeweise, kontrollierte, allmähliche Annäherung an diese zu ermöglichen (Schule als "Moratorium", vgl. *Kohli* 1973, 95 ff.). Die Schüler müssen sich zunächst auf diese Bedingungen einstellen; was später in der Zielposition von ihnen verlangt wird, ist nicht unmittelbar ihr Problem. Umso bedeutungsvoller wird nachher der Übergang in die Zielposition. Denn bekanntlich soll ja nicht für die Schule, sondern fürs Leben gelernt werden.

Die Diskepanzen zwischen der Sozialisationsposition, die der einzelne bei einem Übergang verläßt, und der Zielposition, in die er eintritt, werden von ihm als Spannungen erlebt (12). Falls sie nicht zu groß sind und falls er adäquat darauf vorbereitet wurde und weiter soziale Unterstützung erfährt, kann er sie so verarbeiten, daß er das Gelernte den neuen Bedingungen entsprechend modifiziert und somit seine gemachten Erfahrungen mit den neu an ihn herantretenden Erwartungen integriert; er bringt einen kontinuierlichen Übergang zustande. Andernfalls kommt es zu einem Bruch: entweder geht er mit fliegenden Fahnen zum Neuen über und kann die alten Erfahrungen nur noch als negative einbeziehen ("Konversion"), oder er spinnt sich in diese ein und nimmt die neuen Erwartungen möglichst gar nicht zur Kenntnis ("Regression") (*Kohli* 1973, 52 f.; vgl. auch *Riley* u. Mitarb. 1969, 971 f.). Beide Lösungen sind von der Zielsetzung der Sozialisatoren aus unerwünscht. Es stellt sich somit die Frage, welche Bedingungen eine notwendige und hinreichende Voraussetzung für kontinuierliche Übergänge sind.

Angesichts dieser Bedeutung des Übergangsproblems ist es umso erstaunlicher, wie wenig Beachtung es bisher in der Sozialisationsforschung gefunden hat. Die Diskussion über Übergangsriten wurde praktisch ausschließlich von Anthropologen geführt. Der neuere theoretische Ansatz von *Glaser, Strauss* (1971) im Rah-

men des symbolischen Interaktionismus läßt für Sozialisation nur wenig Raum. Einige Untersuchungen spezifischer Übergangsprozesse (Eintritt in den und Rückzug aus dem Beruf, Verheiratung und Beginn der Elternschaft) habe ich bereits erwähnt. Sie müßten auf die Sozialisationsproblematik übertragen werden (z.B. das – in der Familiensoziologie entwickelte – Konzept der “critical role transitions” von *Rapoport, Rapoport* 1965).

4. Sozialisation und sozialer Wandel

Die Lebenslauf-Perspektive führt notwendig zu Fragen des sozialen Wandels. Sie macht deutlich, daß Lebensgeschichte und gesellschaftliche Geschichte im Zusammenhang gesehen werden müssen. Das gilt auch für die Sozialisationsforschung:

“Our understanding of socialization over the life span will always be only as good as our understanding of the dynamics of history” (*Loof* 1973, 23).

Altern und sozialer Wandel sind die beiden Grundlagen für die gesellschaftliche Altersschichtung. Der soziale Wandel wird über das Konzept der Kohorte bzw. Generation erfaßt, d.h. des Aggregats von Individuen, die im gleichen Zeitraum geboren wurden und zusammen altern. In den Unterschieden zwischen den Altersklassen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegeben sind, kommen immer beide Variablen zum Ausdruck, und sie analytisch zu trennen ist für die empirische Forschung eine schwierige Aufgabe (die das Thema einer ausführlichen methodologischen Diskussion bildet).

Lebensgeschichten verlaufen unterschiedlich, je nachdem in welche Lebensphase bestimmte einschneidende historische Ereignisse und Entwicklungen fallen. So hatte z.B. der Zweite Weltkrieg für die Kohorte der damals Zwanzigjährigen eine ganz andere Bedeutung als für diejenigen, die ihn als Kinder erlebten. Das kann sich auch für Probleme im Rahmen der Spezialsoziologien als wichtig erweisen. So muß z.B. die Mediensoziologie damit rechnen, daß die Nutzung des Fernsehens und die Einstellungen dazu nicht nur mit dem Alter variieren, sondern auch damit, in welche Lebensphase der Aufschwung des Fernsehens für die verschiedenen Kohorten gefallen ist (*Bower* 1973, 37 ff.). Was hier spektakulär sichtbar wird, trifft natürlich auch auf Wandlungsprozesse zu, die sich weniger brüsk vollziehen. Auch solche allmählichen Veränderungen können sich zu Brüchen verdichten, die man in Analogie zur Lebensgeschichte “Wendepunkte” nennen könnte (vgl. *Strauss* 1968, 99 ff.), historische “Wasserscheiden” (*Cain* 1967), die zu einer scharfen Abgrenzung der Lebensweise zwischen früheren und späteren Generationen führen.

Historischen Wandlungen ist auch der Rhythmus des Lebenslaufs selber ausgesetzt – und dies nicht nur über säkulare Zeiträume hinweg, sondern durchaus innerhalb der Spanne eines Lebens. Ein Beispiel: Heirat und Geburt der Kinder kommen für die amerikanische Frau heute früher als vor achtzig Jahren, Verlust des Ehemanns und Tod bedeutend später (*Neugarten, Datan* 1973, 65 f.). Damit verändern sich Dauer und Stellenwert der einzelnen Lebensphasen. Diese Veränderungen sind nicht nur in objektiv meßbarer Zeit feststellbar, sondern ebenso in der gesellschaftlichen Definition der Lebensphasen. Der Sozialisationsforschung erwächst somit die Aufgabe, diesen Definitionsprozessen auch in ihren historischen Wandlungen nachzugehen. Ansätze dazu sind vorhanden. *Ariès* (1962) hat

in seinem vielzitierten Buch, das sich vor allem auf literarische und künstlerische Quellen stützt, nachzuweisen versucht, daß es vor der Aufklärung eine vom Erwachsenenalter abgehobene Kindheit im heutigen Sinn nicht gab. Seit seiner Publikation hat sich die Diskussion über die "Geschichte der Kindheit" (*DeMause* 1974) intensiviert (vgl. *Giehler, Lüscher* 1975). Ähnlich die Jugend: sie ist in ihrer heutigen Definition als Ergebnis des gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses (vor allem der Trennung von Familie und Produktionsprozeß) im Zug der Industrialisierung entstanden. *Eisenstadt* (1966) kommt im Rahmen seines funktionalistischen Ansatzes zum Schluß, daß Jugend als eine eigenständige Lebensphase umso ausgeprägter sei, je stärker eine Gesellschaft universalistisch-leistungsbezogen ist; die Jugend habe in diesem Fall die Aufgabe des Brückenschlags (im Lebenslauf) zwischen der partikularistisch-askriptiven Familie, in der die Grundsozialisation erfolgt, und der weiteren Gesellschaft. Der institutionelle Ort dieses Brückenschlags ist die Schule (vgl. *Dreeben* 1968). *Parsons, Platt* (1972) weisen auf die Entstehung und Ausbreitung des höheren Bildungswesens als Folge des weiter anhaltenden Differenzierungsprozesses hin (13).

Noch ist allerdings eine genaue Analyse der historischen Wandlungsprozesse in ihren Auswirkungen auf die gesellschaftliche Definition von Lebensphasen und die Altersschichtung erst zu leisten. Deren Rückführung auf den gesellschaftlichen Differenzierungsprozeß geschieht vielfach noch im Geist eines platten Evolutionismus. Die historische Entwicklung erscheint als ungebrochener Fortschritt, der im heutigen Zustand kulminiert, wobei die Formulierung von theoretischen Entwicklungslinien schon als Beschreibung und Erklärung des tatsächlichen Wandels ausgegeben wird (14).

Die Analogie zur Erforschung der Lebensgeschichte ist deutlich: auch hier dominiert, wie ich gezeigt habe, eine Perspektive, die man als "evolutionistisch" bezeichnen könnte. Gefordert ist statt dessen eine "historische", die den Alterszentrismus der Erwachsenen soweit möglich aufgibt und den Interaktionsprozessen nachgeht, in denen Sozialisation geschieht. Die Analogie zwischen gesellschaftlicher und persönlicher Geschichte erstreckt sich auch auf den Umgang mit den Begriffen, die zu ihrer Untersuchung verwendet werden. Es ist unzulässig, Begriffe als konstant über verschiedene Epochen hinweg anzunehmen; nötig ist vielmehr eine hermeneutische Anstrengung, die ihre Bedeutung aus dem jeweiligen historischen Kontext heraus zu erschließen versucht. Der erwähnte Bedeutungswandel der Lebensphasen ist ein naheliegendes Beispiel dafür. Das gleiche Problem stellt sich aber auch in der individuellen Lebensgeschichte. *Livson* (1973, 117) stößt im Zusammenhang mit der Frage nach der Persistenz von Persönlichkeitsmerkmalen im Lebenslauf darauf, daß es nicht angeht, die "Abhängigkeit" eines Zweijährigen mit derjenigen eines Jugendlichen oder Erwachsenen zu vergleichen, weil "Abhängigkeit" in jeder Phase etwas anderes bedeutet. Auch für den Lebenslauf genügen "unhistorische" Begriffsbildungen nicht.

Anmerkungen

- 1 Eine Soziologie des Erwachsenenalters gibt es dagegen nicht (vgl. Committee . . . 1973, 6). Es ist der "normale" Bereich: der Lebensabschnitt, in dem volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben stattfindet; die andern, Kindheit, Jugend und hohes Alter, sind demgegenüber defizitär, "abweichend". Diese Sicht entspricht einem klaren "Alterszentris-

mus" der Erwachsenen – aber es ist offenbar auch die vorherrschende Sicht der Soziologen. Wie sonst ließe sich das Fehlen entsprechender wissenschaftlicher Anstrengungen erklären? (Eine weiterführende Erklärung müßte diese wissenschaftliche Entwicklung mit dem historischen Prozeß der Ausdifferenzierung dieser "abweichenden" Lebensphasen in Verbindung setzen, wie am Schluß angedeutet wird). Es gibt keine Soziologie des Erwachsenenalters, wie es bis vor einiger Zeit keine Soziologie der Normalität gab, sondern nur eine des abweichenden Verhaltens. Das heißt: die ganze Soziologie (außer diesen "abweichenden" Spezialitäten) hatte es mit der Normalität zu tun – aber sie unterließ es, deren Charakter von Normalität zu problematisieren. Die Wendung zum Alltag hat zu einer neuen Perspektive geführt, die aber noch kaum auf die Soziologie der Lebensalter durchgeschlagen hat.

- 2 Diese Ausweitung ist am umfassendsten dokumentiert in den bisher drei Bänden über "Life-span developmental psychology" (*Goulet, Baltes 1970; Nesselroade, Reese 1973; Baltes, Schaie 1973*), wovon der letzte Band – über "Personality and socialization" – für unsere Thematik der wichtigste ist.
- 3 Daß mit der Annahme einer von derjenigen des Alltags abgehobenen "wissenschaftlichen" Perspektive (also von "Konstrukten zweiter Ordnung", vgl. *Schütz 1971*) spezifische Probleme verbunden sind, da letztere ja im umfassenden Kontext der ersteren überhaupt erst entstehen kann, ist unbestritten, braucht aber hier nicht weiter verfolgt zu werden.
- 4 "... the process by which persons acquire the knowledge, skills, and dispositions that make them more or less able members of their society" (*Brim 1966, 3*).
- 5 Einen Hinweis auf die Kulturspezifität des Eriksonschen Stufenmodells der psychosozialen Entwicklung auch im Rahmen "moderner" Gesellschaften geben z.B. die Befunde über die Kibbuz-Erziehung. Die Sozialisationsbedingungen im Kibbuz scheinen zu einer nur beschränkten Ausbildung des Urvertrauens zu führen; dafür sind die Beziehungen zu anderen Erwachsenen als den Eltern und insbesondere zu den peers sehr viel intensiver. Daraus resultiert ein Persönlichkeitstyp mit eingeschränkter individueller Autonomie, aber starkem Bedürfnis nach Gruppensolidarität.
- 6 Es sei hier auf die intensive Diskussion des Gegensatzes von Defizit- und Differenzthese in der Soziolinguistik verwiesen.
- 7 Auf die Einschränkungen in der Reichweite dieses Modells hat bereits *Habermas* aufmerksam gemacht und es nach drei Grundannahmen aufgeschlüsselt: Integrations-, Identitäts- und Konformitätstheorem. "Alle drei Theoreme unterstellen, durch Vorentscheidungen auf der analytischen Ebene, einen Normalfall eingespielter Interaktion, der in Wahrheit ein pathologischer Grenzfall ist: nämlich volle Komplementarität der Erwartungen und des Verhaltens ..." (1970, 383).
- 8 Zu diesem Konzept vgl. *Mannheim 1928, Bengtson, Black 1973*.
- 9 *Foner (1974)* geht dieser Frage für den Bereich der Politik nach. Sie diskutiert zunächst die mit Alter verbundenen Wurzeln politischer Konflikte, dann aber auch die mit Alter verbundenen Mechanismen zur Reduktion dieser Konflikte. Einer davon ist die unvermeidliche Mobilität zwischen den Altersklassen im Lebenslauf. Sie führt zu antizipatorischer Sozialisation, d.h. zu einem antizipatorischen Überbrücken der Klassengrenzen (1974, 192). Es wird hier also nicht gefragt, welche Folgen die Alterskonflikte für Sozialisation haben, sondern umgekehrt welche Folgen Sozialisation für diese Konflikte hat.
- 10 In diesem Sinn hat schon *Freud (1955, Orig. 1904)* den Verlust der Jugenderinnerungen gedeutet. Vgl. auch *van den Berg 1960, 37*.
- 11 Dies mag wiederum mit dem Mangel der Forschung zusammenhängen, ihren eigenen Beitrag zur Konstituierung sozialer Wirklichkeit zu thematisieren. Wir leben in einer "Lerngesellschaft", in der viel wissenschaftlicher Sachverstand darauf verwendet wird, die Bedingungen zu analysieren und technologisch zu verwirklichen, unter denen noch mehr, noch schneller, noch besser gelernt wird. Da braucht es viel, um einzusehen, daß dieses Lernen zunächst Verlernen voraussetzt. Erst die Lebenslauf-Perspektive zwingt zu dieser Einsicht.
- 12 Vgl. dazu als psychologische Grundlage die (kognitiven) Konsistenztheorien. Die hier vorgeführten Überlegungen laufen auf ein Modell der "optimalen Herausforderung" hinaus.
- 13 Auch die Hierarchie der Altersklassen unterliegt einem Wandel, und zwar in engem Zusammenhang mit der generellen Wandlungsrate einer Gesellschaft. Während in stabileren

Gesellschaften die Führung häufig bei den obersten Altersklassen liegt, folgt heute für die meisten Angehörigen industrialisierter Gesellschaften auf die Phase ihrer vollen Teilhabe am sozialen Geschehen eine Phase des Rückzugs und Niedergangs. Das hat zu spekulativen Überlegungen Anlaß gegeben, ob die Jugendlichen und die Alten sich ihres gemeinsamen defizitären Status als unkomplette Erwachsene bewußt werden und sich gemeinsam gegen die herrschenden Erwachsenen verbünden könnten (*Kalish* 1969).

- 14 Dies gilt auch für die Entwicklung der institutionalisierten Bildung (als einem Teilgebiet der Sozialisation). *Katz* (1970) beschreibt das vorherrschende evolutionistische Verständnis dieser Entwicklung und kontrastiert es mit den Ergebnissen einer eigenen historischen Untersuchung über die Einführung der allgemeinen Schulpflicht.

Literatur

- Aries, P.*: Centuries of childhood. Knopf, New York 1962.
- Bakke, E.W.*: The fusion process. Labor and Management Center, Yale University, New Haven 1955.
- Baltes, P.B., K.W.Schaie* (Hrsg.): Life-span developmental psychology: Personality and socialization. Academic Press, New York 1973.
- Becker, H.S.*: Personal change in adult life. *Sociometry* 27 (1964) 40-53.
- Benedict, R.*: Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry* 1 (1938) 161-167.
- Bengtson, V.L., K.D.Black*: Intergenerational relations and continuities in socialization. In: Baltes, Schaie, 1973, S. 207-234.
- Bower, R.T.*: Television and the public. Rinehart & Winston, New York 1973.
- Brim, O.G. jr.*: Adult socialization. In: J.A. Clausen (Hrsg.): Socialization and society. Little, Brown, Boston 1968, S. 182-226.
- Brim, O.G. Jr.*: Sozialisation im Lebensablauf. In: Brim, Wheeler, 1974, S. 1-52.
- Brim, O.G. jr., S.Wheeler*: Erwachsenensozialisation. Enke, Stuttgart 1974.
- Bronfenbrenner, U.*: A theoretical perspective for research on human development. In: Dreitzel, 1973, S. 337-363.
- Cain, L.D. jr.*: Life course and social structure. In: R.E.L. Faris (ed.): Handbook of modern sociology. Rand McNally, Chicago 1964, S. 272-309.
- Cain, L.D. jr.*: Age status and generational phenomena. *Gerontologist* 7 (1967) 83-92.
- Carter, M.P.*: Home, school and work. Pergamon, London 1962.
- Committee* on work and personality in the middle years: Description of proposed activities. Social Science Research Council 1973 (mimeo).
- DeMause, L.*: The history of childhood. Psychohistory Press, New York 1974.
- Dreeben, R.*: On what is learned in school. Addison-Wesley, Reading, Mass. 1968.
- Dreitzel, H.P.* (Hrsg.): Childhood and socialization. *Recent Sociology* Nr. 5, Macmillan, New York 1973.
- Eisenstadt, S.N.*: Von Generation zu Generation. Juventa, München 1966.
- Foner, A.*: Age stratification and age conflict in political life. *ASR* 39 (1974) 187-196.
- Freud, S.*: Zur Psychopathologie des Alltagslebens. (Ges. Werke Bd. IV). Fischer, Frankfurt 1955.
- Giehler, W., K. Lüscher*: Die Soziologie des Kindes in historischer Sicht – Hinweise auf neuere Literatur. *Neue Sammlung* 15 (1975) 442-463.
- Glaser, B.G., A.L. Strauss*: Status passage. Aldine-Atherton, Chicago 1971.
- Goslin, D.A.*: Introduction. In: D.A.Goslin (Hrsg.): Handbook of socialization theory and research. Rand McNally, Chicago 1969, S. 1-21.
- Goulet, L.R., P.B.Baltes* (Hrsg.): Life-span developmental psychology: Research and theory. New York 1970, Academic Press
- Habermas, J.*: Thesen zur Theorie der Sozialisation. In: Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. de Munter, Amsterdam 1971, S. 376-429.
- Hartmann, H.*: Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem. In: Brim, Wheeler, 1974, S. 126-162.

- Hill, J.M.M.: The transition from school to work. Tavistock, London 1969.
- Kalish, R.A.: The old and the new as generation gap allies. *Gerontologist* 9 (1969) 83-89.
- Katz, M.B.: Education and social development in the nineteenth century. In: P.Nash (Hrsg.): History and education. Random House, New York 1970, S. 83-114.
- Kohli, M.: Studium und berufliche Laufbahn. Enke, Stuttgart 1973.
- König, R.: Soziologie der Familie. In: R.König (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. II. Enke, Stuttgart 1969, S. 172-305.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Klett, Stuttgart 1971.
- Lewis, M., L.A.Rosenbaum (Hrsg.): The effect of the infant on its caregiver. Wiley, New York 1974.
- Livson, N.: Developmental dimensions of personality: a life-span formulation. In: Baltes, Schaie, 1973, S. 97-122.
- Loof, W.R.: Socialization in a life-span perspective. (mimeo) 1973.
- Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Enke, Stuttgart 1968.
- MacKay, R.: Conceptions of children and models of socialization. In: Dreitzel, 1973, S. 27-43.
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie* 7 (1928) 157-185, 309-330.
- Matthes, J.: Einführung in das Studium der Soziologie. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 1973.
- Mead, M.: Konflikt der Generationen. Walter, Freiburg 1971.
- Nesselroade, J.R., H.W.Reese (Hrsg.): Life-span developmental psychology: Methodological issues. Academic Press, New York 1973.
- Neugarten, B.L.: Introduction to the Symposium: Models and methods for the study of the life cycle. *Human Development* 14 (1971) 81-86.
- Neugarten, B.L., N.Datan: Sociological perspectives on the life cycle. In: Baltes, Schaie, 1973, S. 53-69.
- Parsons, T., G.M.Platt: Higher education and changing socialization. In: Riley u. Mitarb., 1972, S. 236-291.
- Rafsky, D.M.: Phenomenology and socialization. In: Dreitzel, 1973, S. 44-64.
- Rapoport, R., R.Rapoport: Work and family in contemporary society. *ASR* 30 (1965) 381-394.
- Riley, M.W., A.Foner, B.Hess, M.L.Toby: Socialization for the middle and later years. In: Goslin, 1969, S. 951-982.
- Riley, M.W., M.Johnson, A.Foner: Aging and society, Bd. III: A sociology of age stratification. Russell Sage, New York 1972.
- Rosenmayr, L.: Soziologie des Alters. In: R.König (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. II. Enke, Stuttgart 1969, S. 306-357.
- Rossi, A.S.: Transition to parenthood. *Journal of Marriage and the Family* 30 (1968) 26-39.
- Schütz, A.: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Gesammelte Aufsätze, Bd. I. Nijhoff, Den Haag 1971, S. 3-54.
- Strauss, A.L.: Spiegel und Masken. Suhrkamp, Frankfurt 1968.
- van den Berg, J.H.: *Metabletica*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1960.
- van Gennep, A.: *Les rites de passage*. Nourry, Paris 1908.
- Wheeler, S.: Die Struktur formal organisierter Sozialisationsanstalten. In: Brim, Wheeler 1974, S. 53-125.
- Zimmermann, D.R., M.Pollner: The everyday world as a phenomenon. In: J. Douglas (Hrsg.): *Understanding everyday life*. Aldine, Chicago 1970, S. 80-103.